

TANTERVELMÉLETI PARADIGMAVÁLTÁSOK A MAGYAR NEVELÉSTÖRTÉNETBEN

Tantervelméleten a tantervezek készítésével, funkcióival, struktúrájával, felhasználásával, fejlesztésével, értékelésével foglalkozó, tudományos módszerekkel igazolt teoretikus rendszert értünk (Frey 1971; Beauchamp 1981). A diszciplína sajátos, önálló arculata (leíró, apologetikus és normatív), funkciói a 19. század második felétől alakultak ki (Dörpfeld 1873; Bobbitt 1918; Dolch 1959). Figyelembe kell azonban azt is vennünk, hogy az intézményes oktatás kezdete óta az iskola mindenkorban mindenkorban valamilyen tananyagot közvetített, amelynek kiválasztását, elrendezését bizonyos elméleti általánosítások alapozták meg (Platontól kezdve Cassiodoruson, Vives értekezésein, a jezsuiták *Ratio Studiorum*án, Comeniuson, Apáczain, Fleurynek a tanulmányok kiszemeléséről és módszereiről írt művén át Trapp és Niemeyer munkájáig, hogy csak néhány példát említsünk). Az ilyen jellegű elemzések a tantervelméletek előtörténetéhez is hozzáartoznak. Hasonlóképpen indokolt tekintetbe vennünk azokat a teóriákat, amelyek akár konkrét tantervezekhez, tantárgyi programokhoz nyújtottak elvi alapokat, akár azokból következtethetők.

Mindezekkel összhangban a szélesebben értelmezett tantervi elmélet négy összetevőből áll. Ezek – a történeti fejlődés sorrendjét követve – a következők:

1. Indirekt elméleti alapvetés, amely a konkrét tantervekből következtethető ki, vonható el.
2. Gyakorlati, leíró tantervelmény, amely a – többnyire ideálisnak tartott, s a meglévő gyakorlattal szembeállított – tanterv készítésének teoretikus alátámasztását adja.
3. Általános tantervelmény, amely a tantervezek tudományos elemzésével foglalkozik.
4. „Meta”-tantervelmény, amelynek tárgya maga a tantervelmény (pl. fejlődése, különböző rendszerei).

Ez a tanulmány az utolsó réteghez sorolható, de elsősorban az általános tantervelményt veszi alapul. Ugyanakkor gyakran hasznosítja az „indirekt” és a „gyakorlati” elméletekből nyerhető tapasztalatokat, valamint az egy-egy adott korszak gazdasági, társadalmi, oktatáspolitikai, kulturális, tudományos fejlődésének, változásainak összefüggéseiből, hatásrendszeréből eredeztethető következtetéseket.

Ha ilyen szélesebb értelmezésekkel, kapcsolatrendszerrel vizsgálódunk, viszonylag önálló szemléletek, teóriák, tudományos tevékenységek, produktumok kikristályosodásait, együtt- és ellenmozgásait, változásait tárhatsuk fel. Látható, hogy az egyes korszakokban olyan többé-kevésbé koherens rendszerek alakultak ki, amelyek nemcsak teoriájukban, struktúrájukban, arculatukban, hanem kutatásaik-



ban, képviselőik munkásságában, sokszor szervezeti formáik terén is markánsan elkülönültek más tantervelméleti felfogásoktól.

Ezek a rendszerek több szempontból is jellemezhetők – *Kuhn* nyomán, de nála gyakorlatiasabb kritériumok alkalmazásával – a paradigma fogalmával. Eseteikben is „a valóságos tudományos gyakorlat egyes elfogadott mintáiról” van szó, amelyek „magukban foglalják a megfelelő törvényt, elméletet, az alkalmazást és a kutatási eszközöket együtt – olyan modellek, amelyekből a tudományos kutatás sajátos, összefüggő hagyományai fakadnak”. Elemzéseink is „olyan általánosan elismert tudományos eredményekkel” foglalkoznak, „melyek egy bizonyos időszakban a tudományos kutatók egy közössége számára problémáik és problémamegoldásaiak modelljeként szolgálnak”. Megfigyelhetjük a Kuhn által továbbfejlesztett paradigmafogalom négy fő összetevőjét: a „szimbolikus általánosításokat”, a „modelleket”, az „értékeket” és a standard, gyakorlati, közösen elfogadott, alkalmazott „példákat”. Hasznosítani lehet végül a paradigmák változásait megalapozó, az elmélet és a gyakorlat ellentmondásait, válságait, „anomáliáit” felismerő és megoldó átalakulások összefüggéseinek a bemutatását (*Kuhn 1984, pp. 232–276; Schubert 1986; Rogan és Luckowski 1990, pp. 17–39*).

Tudjuk ugyan, hogy a paradigma fogalmának értelmezése, alkalmazhatósága, igazolhatósága a tudomány legújabb kori történetének egyik legvitatottabb problémája. Ráadásul azt is tapasztalhattuk, hogy az utóbbi években elérte a legnagyobb rossz, ami egy nagyjelentőségű elméettel meggeshet: divatossá lett, ennek megfelelően pedig ellaposodott, már–már közhellyé silányult.

Miért vállaljuk mégis az eredeti fogalom adaptálását? Részben azért, mert ha a tantervelméletet szélesen értelmezzük, akkor a – kétségtelenül konfliktusmentesebb – „szemléletek”, „felfogások”, „koncepciók” alkalmazása nem nyújtana olyan jó alapot az elmélet és a gyakorlat összefüggéseinek, ellentmondásainak a feltáráására, mint a paradigma. Másrészt így jobban nyomon követhetők az egyes rendszerek keletkezésének, megerősödésének, harcainak, dominánssá válásának, más koncepciókkal együttlésének, objektív és szubjektív tényezőinek, visszaszorulásának, hanyatlásának, eltűnésének – egyszóval a változások folyamata.

Tantervelméleti paradigmák a magyar pedagógiában

Hazánkban a 19. és a 20. században a tantervelméletnek számos, viszonylag önálló paradigmája tárható fel. Ebben a dolgozatban egy nagyobb kutatásnak csupán a végső következtetéseit összefoglalva a következőket vázoljuk fel (*Ballér 1993*).

1. Az első teóriák főként a népoktatás tanterveivel álltak szoros kapcsolatban. Jellemző vonásaiak: a tantervi kérdések szélesebb, nevelési, oktatási összefüggésekbe ágyazása; az erőteljesen gyakorlati irányultságú és a redukált alapműveltség tananyagának előtérbe állítása; a gyermek fejlettségének figyelembe vétele; a tananyag kiválasztásának, elrendezésének és feldolgozásának egységen belüli történő tárgyalása. Több képviselője jelentős hatást gyakorolt az 1869-es népiskolai, polgári iskolai és taní-

tóképzési tantervekre, de még az 1905-ös népiskolai tantervben is ez a felfogás érvényesült.

2. A 19. század utolsó harmadában kibontakozó, főként az 1879-es gimnáziumi tanterv gyökeres reformjait előkészítő, elsősorban Kármán Mór nevéhez köthető második paradigma *Herbart* hatását mutatta. Kármán alkotó adaptációja azonban sajátos magyar rendszert hozott létre, mindenekelőtt a *nemzeti közműveltség, a történetiség, a fejlődés s a tanterv organizmusának* a kialakításával. Mindez főleg az 1879-es gimnáziumi tanterv „utasításait” termékenyítette meg, de egyes vonásai nyomon követhetők még a két világháború közötti tantervekben is.

3. Az előbbiek től eltérő rendszert képviselt *Nagy László* szellemi vezetése alatt a *hazai gyermektanulmány* tantervfelfogása. Ez a tananyag kiválasztását és elrendezését alárendelte a gyermek fejlődési törvényszerűségeinek, személyiségejfejlődésének. Realizálása a *Didaktika gyermekfejlődéstani alapon* című munkában, az *Új Iskola* gyakorlatában és – ha nem is ilyen teljességgel – más (pl. polgári iskolai és kísérleti iskolai) tantervekben történt meg.

4. A két világháború közötti korszak tantervelméleteinek közös, megkülönböztető sajátossága, hogy a tartalom szelekcióját és organizációját általános, emberi, kereszteny, nemzeti, sőt „neonacionalista” értékekre alapozták. Ennek a felfogásnak az egyik bázisa a *Klebelberg* és *Hóman* nevével fémjelezhető művelődés- és oktatáspolitika volt. Ez a paradigma azonban pedagógiai, pszichológiai forrásokból is táplálkozott. Ebből a szempontból elsősorban *Schneller István* személyiségelelmet, *Imre Sándor* nemzetnevelés-koncepcióját, *Kornis Gyula* értékelméleti idealizmusát, továbbá *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiáját, *Fináczky Ernő* – *Herbart* és Kármán eszmerendszerét közvetítő – klasszikus konzervativizmusát emelhetjük ki. Ez a paradigma hatotta át a korszak hivatalos (főleg az 1938/39-es gimnáziumi és az 1940-es – nyolcosztályos – népiskolai) tanterveit, általános és részletes utasításait.

5. A következő rendszer az 1945 után megindult, de csak rövid ideig tartó demokratikus fejlődés sodrásában alakult ki. Pillérei a *demokrácia, a humanizmus, minden gyermek fejlődésének a kibontakoztatása, az egységes alapműveltség biztosítása* voltak. Ez a szemlélet érvényesült az *Országos Köznevelési Tanács*ban, nyomta rá a bélyegét az 1946-os általános iskolai tantervre. Prohászka Lajos tantervelmélete, *Németh László* hódmezővásárhelyi tanításból kikristályosított tantervfelfogása, *Kiss Árpád* műveltségelelmetének alapjai egyaránt ehhez a paradigmához köthetők.

6. Az ún. „fordulat éve” után gyökeres változás történt a tantervkészítés elvi alapjainak a meghatározásában is. Egyeduralmat kapott a kommunista ideológia szellemében zajló nevelés, amelynek fő alapjául a szovjet tantervek, tankönyvek átvétele szolgált. Az alig fél év alatt végrehajtott 1950-es tanterv reformok és az ezeket előkészítő, értelmező írások felszámolták a korábbi eredményeket, és *tabula rasát* hajtottak végre a tantervelmény terén is. Csak 1953 után jelentek meg újra az elmélyültebb tantervelményi gondolkodás jelei. Megindultak a kutatások a *Pedagógiai Tudományos Intézet* módszertani osztályán, amelyek részben a következő (1956–58-as) tantervek elméleti előkészítésével foglalkoztak.



7. Az 1961. III. törvény szellemében a „létező szocializmus” és „teljes felépítése” politikájának, ideológiájának valamelyest lazult béklyóiban egy viszonylag új rendszert képviselő, magas színvonalú hazai tantervelmélet jelent meg. Szervezett tantárgytörténeti, a társadalmi igényeket felmérő és a tanulók tudásszintjét vizsgáló kutatások indultak meg. *Faludi Szilárd* tanulmányában, majd kandidátusi disszertációjában kidolgozta a tananyag kiválasztásának és elrendezésének új koncepcióját, két „princípiumát”, a *tudományos világnezetet* nevelést és felkészítést a *társadalmi gyakorlatra*. Ez a paradigma alapozta meg az 1963-as általános iskolai és az 1965-ös középiskolai tanterveket is. A korszak fellendülő tantervelméleti tevékenységét mutatják – részben a fenti rendszerhez kapcsolódva – *Nagy Sándor* írásai, *Szokolszky István* tanulmányai (pl. a tantervi követelményekről és az értékelésről). Külön útnak tekinthetők, részben az 1945 utáni éveket idézik, részben a következő időszakot vették előre Kiss Árpád munkái, elemzése a műveltség és az iskola viszonyáról.

8. A hetvenes évektől új szemlélet bontakozott ki: a *curriculum-elmélet*. Gyökerei hazai talajba nyúltak, belső feszültségekből táplálkoztak. Az ellentmondásokat, problémákat jeleztek a tanulói tudásszint felmérések, az *V. Nevelésügyi Kongresszus* tantervfejlesztéssel foglalkozó szekciójának állásfoglalásai, a közvéleményt is megmozgató viták, de még az 1972-es párhatalmú tantervtervezet is. Jelentősek voltak azonban a nemzetközi hatások is, amelyeket egyes UNESCO-tanácskozások, az IEA felmérési, a gránnai tantervelméleti konferencia, a nyugati országok lassan hozzáférhetővé váltó szakirodalma, szakmai tanácskozásai közvetítettek. A hazai curriculum-teória általában az egyoldalú ideológiai kötelékek oldása, a nyugati világhoz közeledés, konkrétan pedig a *cél-, tartalom-, és követelményrendszerek*, *taxonómiák*, a *tantervi értékelés* és a *tantervfejlesztés* stratégiái terén ért el nemzetközileg is figyelemre méltatott eredményeket. E tanulmány szerzője is ebben a szellemben munkálkodott, *Báthory Zoltánnal*, *Kádárné Fülöp Judit*tal, *Kozma Tamással*, *Szebenyi Péterrel*, *Varga Lajossal* együtt. A paradigma hatása azonban csak korlátozott mértékben érvényesült a hetvenes évek végétől bevezetett nevelési és oktatási tervekben.

E korszakban más tantervelméleti koncepciók is kialakultak és hatottak. Az előző időszak rendszerét fejlesztette tovább elméletben (Egyesített világkép, komplex tananyag), és a szentlőrinci iskolakísérlet gyakorlatában *Gáspár László*. Jelentős hatást gyakoroltak továbbá a *Magyar Tudományos Akadémia* elnökségének közoktatási bizottsága által koordinált munkacsoportok az ezredforduló iskolája műveltségtartalmának a kidolgozásával.

9. A következő, napjainkban dominánsnak tekinthető paradigmá a *curriculum-elméletből* nőtt ki. Kialakulása, fejlődése azonban elsősorban a nyolcvanas években, főként az OPI-ban kidolgozott fejlesztési koncepciókkal, az egyre nagyobb számú helyi, iskolai tantervek megjelenésével (különösen a *Zsolnai József* vezette iskolakísérletekkel), az 1985. évi I. törvényben is érvényesült, az iskolák, a pedagógusok önállóságát hangsúlyozó szemlélettel, egyes kutatásokkal, a tartalmi fejlesztés konvergáló nemzetközi tendenciáinak a hatásával kapcsolódott össze. A rendszerváltás tovább erősítette ennek az új szemléletnek a befolyását. Hatása jól kimutatható

a kilencvenes évek elejéről koncipált *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) első három változatában. Jellemző, hogy még az ezeket elvető, majd a koncepciót „államosító” közoktatási minisztériumi munkálatok, az 1993-as közoktatási törvény tartalmi fejlesztéssel foglalkozó paragrafusai, majd a kormányrendelettel kiadott NAT „tantervi alapelvek” is, igaz ellentmondásosan, kompromisszumokkal, de érvényesítették az új paradigma számos lényeges vonását.

Ez a rendszer főleg két területen hozott lényeges változást. Szakított az egyoldalú ideológiai töltésű, centralizált tantervfejlesztés egyeduralmával; s a központi tartalmi szabályozást az egyetemes, emberi, európai és nemzeti műveltség értékeire, valamint a minden tanuló számára nélkülözhetetlen, egységes alapkövetelmények meghatározására összpontosította. Másrészt – másik pólusként – a helyi, iskolai tanterveket emelte ki, s a tantervelmélet egyik fő feladatát ezek teoretikus megállapozásában látta. Ugyanakkor nagy figyelmet fordított a két pólus közötti áttetelekre (vizsgarendszer és -követelmények, tantervi, tankönyvi választékok, felügyelet és tanácsadás, pedagógusképzés és továbbképzés). A NAT tantervi követelményeinek a – jelenleg is folyamatban lévő – kimunkálása során két alapkoncepció érvényesül. Az egyik az egyes komplex képzési területeket és az alapvető ismereteket, tevékenységeket, képességeket kapcsolja össze az oktatási folyamat kiemelt csomópontjain megadott szinteken (4., 6., 8., 10. évfolyamokon), külön is meghatározva a tanulók továbbhaladásához szükséges minimum-követelményeket. A másik – amelynek munkálatait *Nagy József* vezette – az alaptanterv követelményrendszerét a személyiségfejlődés és -fejlesztés pszichikus struktúráira alapoz. Mindez azonban már napjainkig vezet, így azután már nem lehet alkalmas objektív, problémátörténeti vizsgálódásra.

Nemzetközi téren már körvonalazódni látszanak újabb tantervelméleti irányok, rendszerek is. A *core curriculum*ban képviselt műveltségtartalom és oktatási folyamat például gazdagodik az ún. „globális” kérdésekkel (környezetvédelem, egészséges életmód, európai integráció, multi- és interkulturális nevelés, humán értékek erősítése, stb.). Mindez azután összekapcsolódik (a kognitív pszichológia és pedagógia újabb eredményeivel megtermékenyült és kiszélesedett tanulásfogalom alapján) a tanulók differenciált személyiségfejlődésével, fejlesztésével (Ballér 1993b). Az újabb irányzatok között egyre nagyobb jelentőségre tesznek szert azok az alapkutatásokra épülő teóriák is, amelyek nem direkt módon, hanem inkább közvetve állnak kapcsolatban a praxissal. Ezek a *postmodern*nek nevezett elméletek többnyire olyan oktatási folyamatot tartanak szem előtt, amelynek tartalma a tanári és a tanulói közösségek, individuumok együttműködése során alakul, s a kreatív, a problémamegoldó, az individuális, valamint az intézmények, az egyének és környezetük közötti szoros kapcsolatot feltételező tanulást szolgálják. Új, komplex értelmezést kap továbbá a tantervfejlesztés különböző tényezőit mérlegelő teória [curriculum deliberation], az iskolák, a pedagógusok és a tanulók felelősségeinek objektív feltárása [curriculum inquiry], az egyéni, átélt tanulási tapasztalatok közösségi kapcsolataira összpontosító humanista irányzat [reconceptualism], vagy az ehhez kö-



zelálló, az egyéni és a csoportos tanulást társadalmi összefüggésekbe ágyazó teória [social constructionism]. Mindezek egyike-másika már felbukkan a hazai (elsősorban nem is tantervelméleti, pedagógiai, hanem szociológiai, politológiai) szakirodalomban; s a jövő titka, hogy elvezetnek-e egy új paradigmához (*Mulder & Thisjen 1990, pp. 343–360; Graham 1992, pp. 27–42; Elmore & Fuhrman 1994*).

A változások, a fejlődés vonulatai

A tantervelmélet bemutatott rendszerei bonyolult, ellentmondásos változási folyamatokat követték. Ezek során nem beszélhetünk lineáris irányú fejlődésről, az egyes paradigmák történeti egymásutánya nem hozott egyenes vonalú haladást. A tantervelmélet útját – nemcsak hazánkban, hanem külföldön is – sokszor „körbeforgolódás”, visszaesések, zsákutcák, átpolitizált, átideologizált direktívák, üres teoretizálások vagy földhözragadt, prakticista megközelítések és valóban klasszikus értékű megoldások egyaránt jellemzétek, sokszor még egyazon korszakon belül is. Így a változás és a fejlődés inkább meg-megszakított spirálvonalhoz hasonlítható. A tantervelmélet hazai változásai számos – belső és külső, teoretikus és gyakorlati – tényező kölcsönhatásai következtében jöttek létre. Ezek közül az adott körülményeknek, feltételeknek megfelelően kerültek előtérbe egyesek, szorultak háttérbe mások. Voltak azonban minden korszakban érvényesülő, bár eltérő tartalmú tényezők is. Közülük az alábbi három emelhető ki:

Magyarországon a változásokban mindig jelentős szerepet töltött be az *állam oktatáspolitikája*, befolyásolva, sőt, sokszor meghatározva a domináns paradigma által előtérbe állított értékek tartalmát, súlypontjait, egész rendszerét. Főként ezzel magyarázható a hazai tantervelméletek erőteljes „etatizmusa” és ideológiai töltése, valamint az, hogy a centralizált fejlesztés stratégiája oly sokszor a középpontban állt.

Másik jelentős befolyást gyakorló tényező a *nemzetközi elméletek, tapasztalatok* hatása. Nemcsak a tantervelmélet, még csak nem is csupán a neveléstudomány szakirodalmaira kell gondolnunk, hanem olyan diszciplínáéra is, mint például a pszichológia, a szociológia, a nevelésfilozófia, a művelődéselmélet, az értékelmélet, a személyiségelmélet. Bizonyos időszakokban érvényesült ugyan ebben a külső orientációban némi (hol német, hol szovjet, hol angolszász) egyoldalúság. A hazai tantervelmélet reprezentáns művelői a külföldi tudományos eredményeket és tapasztalatokat széles körből merítették, mindenütt érzékenyen felismerve az új értékeket. Így volt ez a 19. század első felétől, vagy Kármán tantervfelfogásától kezdve a húszas-harmincas évek értékközpontú teoriáin át egészen a „curriculum-elméletig”, vagy napjaink „kétpólusú” tantervelméletéig. Ugyanakkor ezeknek a hatásoknak az érvényesítése – a „marxista-leninista didaktika tantervelmélete” talán az egyetlen kivétel volt – nem szolgai átvétellel, hanem gyakran alkotó adaptálással történt. Ez utóbbira egyaránt jó példa lehet Kármán Mór, Nagy László, Prohászka Lajos, Kiss Árpád tantervfelfogása.

A változásokat befolyásoló tényezők közé tartozik, hogy a hazai teóriák általában igen közel álltak az *oktatáspolitikai*, *tantervfejlesztési*, *iskolai gyakorlat*hoz. Ez az említett állami irányultsággal is összefüggött, de megállapítható, hogy a tantervelméletek legtöbbször túlléptek a közvetlen, rövidtávú, sürgető feladatokon, s tágabb perspektívákat nyújtó elvi megalapozásokra fordították a figyelmet.

A hazai tantervelmélet változásai során egyes összetevők csaknem minden rendszerben előtérben álltak, bár többnyire eltérő értelmezésekkel, különböző irányú, felépítésű struktúrákba ágyazottan. Ilyenek voltak például: a tantervi célok rendszere, hierarchiája; a nevelési és az oktatási folyamat egységes tervezésére törekvés; a műveltség, a kultúra érvényesítése a tananyagban; a tantervi organizáció, koncentráció; a pedagógiai folyamat eredményeinek hangsúlyozása; a központi tartalmi szabályozás primátusa. Ezek egyike-másikai esetenként egy-egy paradigma centrumát alkották (például az egységes nemzeti műveltség Kármánnál, a gyermeki fejlődés Nagy Lászlónál, a művelődési „klasszika” Prohászkánál, a célok, a tartalom, a követelmények taxonómiaja a curriculum-elmélet esetében). Máskor visszont ellenálltak az értéktartalommal kerültek alkalmazásra (például a tantervi célrendszerekben, vagy a műveltség felfogásában). Voltak azután olyan területek, amelyek többnyire végig alárendelt szerepet töltöttek be, perifériára szorultak, vagy legfeljebb egy paradigmában kerültek előtérbe (például a tantervi differenciálás, az individualizálás, a tantervi integráció, az iskolák, a pedagógusok, a tanulók tantervi önállósága). A fő elvek, kategóriák, funkciók szempontjából a tárgyalt paradigmák részben – korántsem egyenes vonalú – folyamatosságot, részben azonban jelentős törésekkel, ellentétekkel érvényesítettek. Ebből a szempontból több vonulatot különböztethetünk meg.

Az első a *humanista tartalmú nemzeti alapműveltség* értékeit, a *gyermek szempontjáit*, a *demokratizmust* és az *iskolai nevelés-oktatás gyakorlatát*, *folyamatát megalapozó tantervfelfogásokból* állítható össze. Ide sorolható a népoktatás tantervfelfogása a 19. században (1); a gyermektanulmányozás tantervelmélete (3); az 1945–48 között érvényesült koncepció (5); valamint az alaptanterv és a helyi tantervek kétpólusú teóriája (9). Ezek mögött általában valamilyen progresszív társadalmi, politikai fejlődés és ideológia állott (például a nemzetállam megteremtése, a liberalizmus, a demokratizmus vagy az európai polgári, humanista értékek).

Egy másik vonulatba illeszthető paradigmák a *kereszteny nemzeti kultúra* értékeit transzferálták a közoktatás központi, állami tantervfejlesztésének stratégiájába. Érvényesült ez már az eötvösi tantervek elméleti alapjaiban, de dominánsá a 19. század végén kiadott gimnáziumi tantervek elméletében (2) és a két világháború közötti teóriákban (4) váltak.

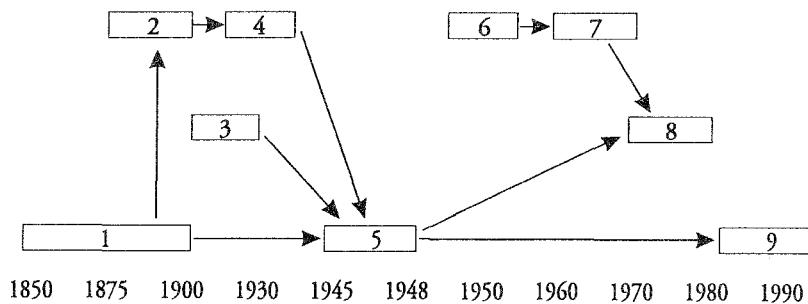
A harmadik vonalat az 1949–80 között kialakult és hatott, a *communista*, *majd az ebből derivált „szocialista” értékek* alapján álló tantervelméletek alkották. Ennek végletes, vulgarizált változata (amelyet tulajdonképpen nem is nevezhetünk igazi elméletnek) az ötvenes években alakult ki (6). A hatvanas években az értékek lényegében megmaradtak ugyan, de közelebb kerültek „a létező szocializmus” gya-



korlatához, ugyanakkor elhatárolódás történt az előző korszak kirívó torzításaitól. A kiemelt „tantervi principiumpok” köré kialakított teória jelentősen hatott a kora-beli tantervekre is (7).

Sajátos, közbülső helyet foglalt el a *curriculum-elmélet* (8). Ezt a folyamatos tantervfejlesztés, az innovatív, sokszínű (iskolai, tanári) döntések, önállóság hangsúlyozása, az általános, emberi értékek kiemelése, a tantervi differenciálásra törekvés az első vonulathoz kapcsolja. Nem véletlen, hogy a „kétpólusú” tartalmi szabályozás elmélete szervesen kapcsolódott a *curriculum-teóriához*. Ugyanakkor – különösen a nyolcvanas évek első feléig – a központi, állami fejlesztés szempontja, az „emberarcú szocializmus” értékeinek beépítése a harmadik vonal közelébe is helyezi. Ezeket az összefüggéseket sematikusan az 1. ábra szemlélteti (az egyes paradigmákat a dolgozatban használt sorszámokkal jelöljük).

1. ÁBRA
Tantervelméleti rendszerek, 1850–1990.



EDUCATIO
1994/3

A hazai tantervelmélet fejlődésének jellemző sajátossága, hogy számos esetben egy új paradigma több összetevője először valamelyik *megelőző* keretei között jelent meg, bontakozott ki, s került később egy új rendszer meghatározó tényezői közé. Ez történt például a 19. századi gimnáziumi tanterveket megalapozó elvek és a két világháború közötti teoriák esetében, vagy amikor a hetvenes években a követelményrendszer, a nevelési-oktatási folyamattervezés felé fordulás, a tantervi értékelés eredményeit később a *curriculum-teória* is hasznosította. Kapsolódások egyébként nem csupán a közvetlenül egymás után következő rendszerek között jöttek létre. Az 1945–48 közötti tantervfelfogás számos vonása például a kilencvenes évek elejétől érvényesülhetett és hat tovább. Többször egyes kiemelkedő személyek munkássága jelentette az egyik legfontosabb kapcsolatot. Így kötötte össze Nagy

László a népoktatás és a gyermektanulmányozás tantervfelfogását, Prohászka Lajos a két világháború közötti értékelméleti paradigmát az 1945–48 közötti teóriával, Kiss Árpád a demokratikus utat kezdő Magyarország közoktatásának tantervelmélét a curriculum-rendszerrrel, ez utóbbinak számos képviselője pedig a kilencvenes évek elejétől kibontakozó tartalmi szabályozás elveinek a kimunkálásában játszott szerepet.

Az egyes paradigmák a koncepció alapjait illetően *egységesek* voltak. Ez a konszenzus azonban esetenként *lényeges különbségeket* is megengedett. A népoktatás tantervfelfogásán belül például mind a célok, mind az iskolai tartalmat, tananyagot, annak struktúráját illetően sajátos, egyéni arculatú rendszerezések jöttek létre pl. Kiss Áronnál, Brassai Sámuelnél vagy Lubrich Ágostonnál. Az értékelméleti tantervfelfogások eltérő, néha egymással ellentében álló nézeteket jelentettek Schneller István, Imre Sándor, Kornis Gyula, Fináczy Ernő vagy Prohászka Lajos esetében. Az 1945 utáni közoktatási reform keretei között különböző utakat járt Németh László, Prohászka Lajos vagy Kiss Árpád. Még az oktatáspolitika által legerőteljesebben támogatott, domináns, a szakirodalomban széles publicitást kapott teóriákon belül is voltak lényeges különbségek, például Faludi Szilárd és Kiss Árpád műveltségfelfogásában. Ez utóbbi értékeit, világnézetét, tartalmát tekintve nem is tartozott egyébként a „szocialista” tantervelméleti paradigmához. A domináns, fő rendszerek mellett ugyanis éltek és hatottak – nem egyszer azokkal burkolt vagy nyílt ellentében állva – más, ha nem is mindig tantervelméleti, de azt is érintő koncepciók (pl. Karácsony Sándoré a két világháború között). Máskor pedig az általunk kiemelt rendszer soha nem vált az oktatáspolitika által elfogadottá (mint a gyermektanulmányozás példája mutatta).

A legjelentősebb hazai tantervelméletek legtöbbször az állami, központi oktatáspolitika irányítása alatt álló szervezetekben, intézményekben alakultak ki és fejlődtek (Országos Közoktatási, Köznevelési Tanács, Országos Neveléstudományi Intézet, Pedagógiai Tudományos Intézet, Országos Pedagógiai Intézet). Ezek mellett fontos szerepük volt a hazai neveléstudomány olyan műhelyeinek, mint a pedagógusképző intézmények, az egyetemek pedagógiai tanszékei. Ennek megfelelően a diszciplína magyarországi fejlődésére mindig meghatározók voltak a közoktatás központi tanterveinek a reformjai, a neveléstudomány, mindenekelőtt az oktatáselmélet eredményei, rendszerezései. (A tantervelmény „leválasztására” a didaktikáról főként az utóbbi években történt kísérlet) (Nagy 1993, p. 5.).

Mindezekkel együtt és annak ellenére, hogy a hazai tantervelméletek szem előtt tartották az iskolai munka tervezésének és a tanterek kidolgozásának elméleti megalapozását, a hivatalos tantervi dokumentumok legfeljebb csak *egyes területeken* feleltek meg az elméleti koncepcióknak, de sokszor még *összhangban sem álltak* azokkal. Így történt ez már Kármán Móról, vagy a két világháború között, de még a pártállam idején is, például a hetvenes évek végén bevezetett nevelési és oktatási tervek esetében. Ennek okai nem csupán az elmélet és a gyakorlat természetes ellentmondásai, vagy e két szféra fogyatékosságai, nem a koncepciók realizálásához

nélkülözhetetlen feltételeknek a hiánya, nem is a kutatók és az (oktatás)politikusok állandó konfliktusai voltak. Szerepet játszott ebben a korlátozott hatékonyságban az is, hogy a hazai tantervelmélet viszonylag szűk keretek között maradt több szempontból is. Egyrészt figyelmét elsősorban a közoktatásra, az általános képzésre összpontosította; másrészt kevesebbet foglalkozott a gyakorlathoz vezető olyan áttelekkel, mint a tantárgyak tervezésének sajátosságai, a tankönyvek és más taneszközök kidolgozásának elméleti megalapozása. A különböző paradigmák rendszerint néhány fő területre koncentráltak, ezért azután más, főként a praxis számára fontos kérdések a perifériára szorultak. A gyermektanulmányozás például nem tartotta lényegesnek az iskolai tananyag, tantárgyak sajátosságainak az érvényesítését. Több értékközpontú teória az iskolai tervezést kezelte mostohán. A curriculum-elmélet elhanyagolta az iskolai műveltség tartalmának elemzését, míg a kultúrfilozófiai alapon álló teóriák a tanítási-tanulási folyamatra fordítottak kevesebbet figyelmet. Végül a hazai tantervelmélet gyengébb gyakorlati hatásához az is hozzájárulhatott, hogy csak késve kezdte tudományos áttelekkel és megalapozottsággal hasznosítani más diszciplínák (pl. szociológia, rendszerelmélet, tudományelmélet, hermeneutika) eredményeit.

Ezek után talán jobban érthető, hogy a fejezet elején említett kérdésre: vajon a hazai tantervelmélet változásai egyben fejlődést jelentettek-e, nem lehet egyértelmű igennel vagy nemmel válaszolni. Ha a fejlődés kritériumaiként például kiemeljük a tananyag-kiválasztás és elrendezés szempontjainak a komplexitását, a tartalmi tervezés különböző szintjeinek figyelembe vételét, az elvi megalapozás alátámasztását tudományos (teoretikus és empirikus) módszerekkel, láthatjuk a változások egyenlőtlenségét, sőt a visszaeséseket is. Ez utóbbi esetében főként az ötvenes évekre gondolhatunk, bár például a curriculum-teória a műveltségtartalom szempontjából is visszaesést jelentett az értékközpontú tantervfelfogáshoz képest.

Előretekintés

Lehet-e megbízható prognózist adni a hazai tantervelmélet jövőjére vonatkozóan, akár csak a következő évtizedekre is?

Karl Popper írta: „Racionális vagy tudományos módszerekkel nem jelezhetjük előre tudományos ismereteink jövőbeli növekedését [...] Nincs olyan tudományos előrejelzés [...] amely tudományos módszerrel képes volna előre jelezni saját jövőbeli eredményeit” (Popper 1989, p. 27.). Még ha valóban ennyire bizonytalan is a változás irányainak prognosztizálása, megkockáztathatjuk azt a kijelentést, hogy a tantervelmélet történetének újabb válaszútja előtt áll. Létfogosultsága aligha vitatható. A gazdaság, a társadalom, a tudomány, a technika világmérettű átalakulásai, a gyermekek fejlődésére ható tényezők változásai, az általános és szakműveltség tartalmának, szerkezetének módosulásai, súlyponteltolódásai továbbra is megkövetelik, hogy az iskolai tananyag szelekciója és organizációja a konkrét helyzet tudományos elemzése nyomán kialakított elvek alapján történék. Feltételezhetően tovább-

ra is megmarad a nélkülözhetetlennek ítélt, egységes alapkötetelmények kialakításának a feladata, s ez bizonyára új tanervelméleti kutatásokat és megalapozást kíván. A diszciplína sorsa attól is függ, képes lesz-e tudományos értékű fogdózókat, alternatívákat kínálni a jövő oktatása számára az egyre nehezebben meghatározható tananyag kialakításához. Nagy kihívás továbbá az, hogy tudja-e ötvözni az egységesítés igényét és mértékét a célok, az értékek, a műveltségtartalom, az eszközök, az iskolatípusok, -fokozatok terén egyaránt érvényesülő sokféleséggel; az iskolák, a pedagógusok, a tanulók, a szülők, az iskolafenntartók, az intézmények szűkebb és tágabb környezetének sajátosságait, érdekeit érvényesítő differenciáltsággal. Mind ez elválaszthatatlan attól, mennyire tudja erejét a helyi, iskolai tantervezések készítésére, fejlesztésére összpontosítani. Meg tudja-e oldani azt, hogy az iskolai nevelés-oktatás sokféle, sokszínű tartalmának, tevékenységeinek, folyamatainak tervezésével nemcsak általánosan és közvetve, hanem a lehető legkonkrétabban is foglalkozzék. Az előrelépés útja tehát a gyakorlat felé vezet. Ebből a szempontból valamelyest hasonló a helyzet a tanervelmélet hetvenes évek elején kialakult nemzetközi válságához, amikor a „végveszélyben” lévő diszciplína számára az amerikai *Schwab* óriási visszhangot kiváltó tanulmányában az üres teoretizálás helyett a gyakorlatiasságot ajánlotta megoldásul (*Schwab* 1970). Ez azonban nem jelenthet földhözragadt prakticizmust; sokszor alapkutatásokban is megnyilvánuló, mélyreható elméleti kutatásokat követel. Ennek egyik területe azon eredmények integrálása, adaptálása, transzponálása, amelyek más tudományterületeken születtek, s amelyek alkalmasak a tanervelmélet megújítására, és a nevelési-oktatási folyamat különböző szintű tervezésének elméleti megalapozására is.

Mindehhez nélkülözhetetlen a hazai tanervelmélet hagyományainak tanulmányozása, változásainak, fejlődésének feltárása. Nemcsak gazdag, értékes eredményei miatt van erre szükség, hanem még a nem vállalható, folytatható sajátosságainak elemzése is fontos tanulságokkal szolgálhat (pl. etatizmus, centralizálás, egyoldalú ideológiai értékrendszer, normákat előíró didakticizmus). Ha nem ismerjük jól a múltunkat, elveszíthetjük a jövőt.

A hazai tanervelméletnek megújulásra van szüksége. Ellenkező esetben szerepét átveszik más diszciplínák, például a tantárgytervezés, a tankönyvelmélet, az értékelés technikái, metodológiája. Az általános tanervelmélet pedig bekerülhet a magyar pedagógia tiszteletre méltó múzeumi értékei közé.

BALLÉR ENDRE

IRODALOM

BALLÉR Endre (1993/a) *Az általános képzés tanervelméleti paradigmái Magyarországon a XIX.-XX. században*. Akadémiai doktori értekezés. Kézirat.

BALLÉR Endre (1993/b) Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai

Közösség országaiban. In: HALÁSZ Gábor (ed) *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio Kiadó, Budapest. pp. 125–145.

BEAUCHAMP, G. A. (1981) *Curriculum Theory*. Itaca.

BOBBITT, F. (1918) *The Curriculum*. Boston.

DOLCH, J. (1959) *Lehrplan des Abendlandes.*
Ratingen.

DÖRPFELD, F. W. (1873) *Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Zunachts der Volk- und Mittelschule.* Gütersloh, 1873.

ELMORE, R.F. & FUHRMAN, S.H. (eds.) (1994) *The Governance of Curriculum.* 1994 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development.

FREY, K. (1971) *Theorien des Curriculums.* Basel, Weinheim.

GRAHAM, R. J. (1992) *Currere and Reconceptualism: the Progress of the Pilgrimage 1975-1990.* *Journal of Curriculum Studies* No. 1. pp. 27-42.

KUHN, T. S. (1984) *A tudományos forradalom szerkezete.* Budapest, pp. 232-276.

MULDER, M. & THISJEN, A. (1990) Decision Making in Curriculum Conferences. *Journal of Curriculum Studies* No. 4. pp. 343-360.

NAGY Sándor (1993) *Az oktatás folyamata és módszerei.* Budapest, p. 5.

POPPER, K. R. (1989) *A historicizmus nyomorúsága.* Budapest, Akadémiai Kiadó, p. 27.

ROGAN, J. & LUCKOWSKI, J. (1990) Curriculum Texts: The Portrayal of a Field. *Journal of Curriculum Studies* No. 1. pp. 17-39.

SCHUBERT, W. H. (1986) *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility.* New York.

Kutatás Közben a sorozatot szerkeszti: *Junghaus Ibolya*

kutatási eredmények, konferencia-jegyzőkönyvek gyors közreadása
(a füzetek a szerkesztőség címén megrendelhetők)

ALTERNATÍV ISKOLÁK, ALTERNATÍV PEDAGÓGIÁK MAGYARORSZÁGON. Szerkesztette: Lukács Péter (70.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Hány plusz hány? (Közkeletű félreértek az iskolai szerkezetváltásról) (50.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – HEGEDÜS T. ANDRÁS: Támogatás és integráció (Oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához) (50.-Ft)

NAGY PÉTER TIBOR: Tanügyigazgatás és a gazdasági válság (50.-Ft)

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás összehasonlító statisztikai elemzése (50.-Ft)

HALÁSZ GÁBOR: Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitika (80.-Ft)

BALOGH MIKLÓS – LUKÁCS PÉTER: Oktatási irányítás és iskolarendszer (60.-Ft)

VÉLEMÉNYEK A KÖZOKTATÁSI TÖRVÉNY KONCEPCIÓIRÓL. Szerkesztette: Lukács Péter (50.-Ft)

LADÁNYI ANDOR: A felsőoktatás fejlesztése (50.-Ft)

SZIGETI JENŐ – SZEMERSZKI MARIANN: Egyházi iskolák indítása (közváleménykutatás) (80.-Ft)

ALAPÍTVÁNYI ÉS MAGÁNISKOLÁK. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft)

EGYHÁZI ISKOLÁK INDÍTÁSA, 1992. (konferencia jegyzőkönyv) (70.-Ft)

FORRAY R. KATALIN – GYÖRGYI ZOLTÁN – HÍVES TAMÁS – IMRE ANNA: Az ózdi térség közoktatási helyzete, kilátásai (60.-Ft)

TANÁCSADÓ A NEM ÁLLAMI ÓVODÁK ALAPÍTÁSHOZ (50.-Ft)

LISKÓ ILONA: Szerkezetváltó iskolák (60.-Ft)

SZABÓ L. TAMÁS: Migráció és oktatás (60.-Ft)

GÁBOR KÁLMÁN: Civilizációs korszakváltás és az ifjúság (60.-Ft)

SZEMERSZKI MARIANN: Főiskolai és egyetemi oktatók a felsőoktatási törvény tervezetéről (80.-Ft)